DOCUMENT RESUME

ED 200 021 FL 012 157

AUTHOR Calame, Claude
TITLE Aspects semiotiques de trois manuels scolaires (Semiotic Aspects of Three School Textbooks).
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 80
NOTE 20p.
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Bulletin CILA; n32 p80-98 1980

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Content Analysis; *Discourse Analysis; Language Research; *Narration; *Political Influences; Pragmatics; Second Language Instruction; *Semiotics; *Social Influences; Sociolinguistics; *Textbook Content

ABSTRACT

A structural analysis according to narrative rules and common content elements was made of stories on an identical theme in three different foreign language texts. The purpose of the analysis was to highlight some of the elements by which an educational institution influences its students through the world view it espouses. The three texts chosen were: (1) a German text used in secondary schools in French-speaking Switzerland; (2) a text used to teach French in East Germany; and (3) a text published in Singapore, and used in secondary school English classes in Malaysia. The texts were chosen purposely in order to compare material used in three different social systems, capitalist, socialist, and Third World. The comparative analysis considered four aspects of the syntactic and semantic structure of the texts: (1) the syntactic support of the narrative development, (2) some of the semantic values invested in the protagonists, (3) the relationship between the form and content, and (4) the problem of the institution which produced the text and the effect on the pupil who receives it. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

CILA Bulletin NO. 32. Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics

ED200021

Aspects sémiotiques de trois manuels scolaires*

1. *Le but assigné à l'analyse*

Tout en se heurtant dans leur introduction à de nombreux barrages d'ordre psychologique et idéologique, certaines parmi les méthodes élaborées dans le domaine de la sémiotique s'avèrent parfaitement applicables dans le cadre d'un enseignement scolaire. Mais elles sont aussi d'une fécondité étonnante quand l'on désire prendre conscience de la valeur des instruments avec lesquels opère l'institution scolaire. Ce que nous voudrions présenter ici, ce n'est point un exemple d'utilisation avec une classe d'un outil sémiotique, mais plutôt une analyse de quelques manuels scolaires. Il reste entendu que cette analyse peut être également menée dans le cadre d'une classe et que son but doit être de révéler non seulement au maître, mais aussi aux élèves, quelques-unes des structures syntaxiques et sémantiques des livres qu'ils utilisent chaque jour.

Portant sur des documents écrits, l'analyse qui suit se rattache au domaine de la sémiotique du texte[1]. Elle sera comparative, la comparaison étant destinée à servir de révélateur par l'intermédiaire de la mise en valeur du contraste; à cet effet, elle aura pour objet trois textes tirés de trois manuels d'enseignement d'une langue seconde; ces manuels sont empruntés à des systèmes scolaires très différents les uns des autres.

Ainsi donc, afin de faire jouer les différences, notre choix s'est porté sur les manuels suivants:

- un manuel d'allemand de conception récente utilisé dans les écoles secondaires de Suisse romande (A)[2]; pour ce manuel, les renseignements sur son utilisation sont tirés de notre pratique scolaire quotidienne dans un collège de Lausanne;
- un des volumes d'une méthode d'enseignement du français élaborée à l'intention des élèves d'Allemagne de l'Est (B)[3]; les informations sur

* Une version abrégée de ce texte a été présentée au 6ème Congrès de l'Associazione Italiana di Studi Semiotici (AISS), à Florence, le 22.9.78.

1 Il faut remarquer que, même si elle a été remise en question récemment par un éminent linguiste (LYONS, John (1977): *Semantics 2*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 630ss.), l'analyse du récit a acquis ses lettres de noblesse: cf. VIEHWEGER, Dieter, et al. (1977): *Probleme der semantischen Analyse*. Berlin, Akademie Verlag, p. 370ss. On admet généralement parmi les linguistes l'existence de règles de syntaxe et de sémantique qui dépassent l'unité constituée par la phrase et qui structurent tout ou partie du discours.

2 UHLIG, Werner, Charles CHATELANAT, et Jean-Bernard LANG, (*1970): *Wir sprechen Deutsch III*. Lausanne, Payot.

3 KLARE, Waltraud und Gerhard NAUMANN (1970): *Bonjour les amis 1*. Berlin, Volk und Wissen.

FL 012 157

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Francoise Rebard
Editor/CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

le contexte de son emploi sont issues d'une connaissance essentiellement théorique du système scolaire socialiste[4];
- un manuel d'anglais édité à Singapour et utilisé dans les classes secondaires de Malaisie, notamment dans l'Etat de Sarawak sur Bornéo (C)[5]; nos connaissances du cadre de son utilisation sont basées sur une expédition ethnologique faite en été 1975 auprès de la population aborigène, composée d'Ibans, de cet Etat faisant partie de la Confédération de Malaisie.

Dans les limites imposées par l'expérience personnelle de l'analyste, le but de l'étude présentée dans ces lignes est évident: il s'agit de comparer trois textes s'inscrivant respectivement dans un système scolaire capitaliste, dans un système socialiste (démocratie populaire) et dans un système propre à un pays du Tiers-Monde. En quelques mots, le contexte scolaire pour lequel les manuels étudiés ont été élaborés est le suivant: le manuel suisse s'adresse à des élèves de 14 ans (8ème année de scolarité) qui ont été sélectionnés à 11 ans pour être regroupés dans une section qui doit les conduire à des études universitaires. Le manuel est-allemand au contraire est destiné à une classe hétérogène puisque la RDA connaît le système de l'école unique, sans sections, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire; les élèves qui utilisent ce manuel sont en 9ème et ont 15 ans. Quant à l'Etat de Sarawak où est utilisé le troisième manuel étudié, il a cette particularité de posséder des écoles officielles qui sont tenues par des missionnaires méthodistes d'origine en général australienne. L'empreinte occidentale y est si forte que les élèves, en entrant à l'école, sont forcés d'abjurer leur religion animiste pour accepter la foi chrétienne[6]; le système de sélection dans cette école secondaire unique est calqué sur les structures scolaires anglaises et les examens en sont reconnus par l'Université de Cambridge!

Pour limiter les prétentions très élevées que pourraient sembler assigner à l'analyse des différences aussi radicales entre les objets comparés, les trois textes choisis pour l'analyse sémiotique ont un même thème: la description d'un premier voyage en avion (dans le texte malais, il s'agit d'un premier voyage en jet). Cette identité présente l'avantage de per-

4 Cf. notamment BOUVARD, Georges et Paulette PELLENQ (1973): *L'enseignement en République démocratique allemande*, Paris, Editions sociales, et KLEIN, Helmut (1974): *Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme*, Hamburg, Rowohlt.

5 ALMEIDA, S.A. (²1974): *Hundred examination essays*, Singapore, Chopmen Enterprise.

6 Chaque élève est baptisé et reçoit un prénom chrétien; on imaginera facilement les conséquences que peut avoir sur la conscience de l'identité culturelle de chaque élève l'abandon du prénom d'origine.

mettre à l'analyse de se développer à partir de règles narratives et d'éléments de contenu communs aux trois textes choisis. Ainsi les différences qui apparaîtront en se détachant de ce niveau homogène ne pourront être attribuées à la diversité thématique des textes considérés; elles devront être ramenées à la manière particulière de chaque texte de mettre en forme une «expérience» identique. Et c'est ce qui représente le but de cette étude: la mise en valeur, par l'intermédiaire d'une analyse narrative, de quelques-uns des éléments par lesquels une institution scolaire imprime sa marque, par la vision du monde qui lui est propre, sur les élèves auxquels elle s'adresse.

2. *Les trois manuels dans leurs différences essentielles*

Mais d'abord quelques remarques sur l'ensemble du contenu de ces trois manuels, les problèmes de présentation et de forme étant ici laissés délibérément pour compte.

2.1. En Suisse romande

Une lecture rapide du manuel helvétique révèle que ses textes sont, très en gros, traversés par quatre isotopies: l'une puise ses ressources figuratives dans l'histoire, la deuxième s'articule sur le référent que constituent certains aspects de l'organisation du mode de vie contemporain, la troisième, basée sur la description de certains lieux, est d'ordre géographique et la dernière pourrait avoir comme libellé: la réalité suisse. Il va sans dire que ces différentes isotopies se trouvent actualisées parallèlement et combinées dans plusieurs textes.

La dimension historique joue dans le manuel suisse un rôle privilégié puisqu'elle fournit leur substance sémantique à une bonne moitié des textes dont ce livre est composé. Même le texte géographique centré sur Berlin est en réalité historique puisqu'il présente les événements vécus par la ville depuis le 17ème siècle pour s'arrêter avant l'érection du mur; il en va de même du texte consacré à la Bundesrepublik. Autre fait marquant: l'action des textes du manuel suisse est en général assumée par un individu, par un «personnage» dont l'existence est extérieure au texte et dont la valeur ne fait l'objet d'aucune controverse: ce sont les rois Frédéric-Guillaume I et Frédéric le Grand pour l'histoire, le peintre bernois N. Manuel et Mozart pour les arts, Gutenberg, Paracelse, l'archéologue Schliemann et Karl Benz pour le monde de la science technique, Siegfried et les Maîtres Chanteurs pour la légende et enfin Pestalozzi pour

l'exemple helvète. L'actualité, elle, se limite aux problèmes contemporains du sport, de la presse, de la radio-télévision et d'une déclaration faite dans un bureau de l'administration.

Mais les deux textes les plus significatifs quant à l'orientation du manuel de Suisse romande sont sans nul doute ceux qui sont consacrés au colon suisse Johann August Sutter. Cet aventurier, après avoir abandonné sa famille, commis quelques vols et trompé une banque, va recommencer sa vie et chercher fortune en Californie; en s'appuyant sur le travail d'une partie des Indiens de la région et en massacrant les autres, il colonise la vallée du Sacramento avant d'y trouver de l'or. De manière paradoxale, la ruée provoquée par la découverte du métal précieux va le déposséder de ses terres, mais il meurt en ayant créé, dit le texte, l'une des régions les plus prospères du monde. Ce texte double sert de médiation entre trois des quatre isotopies très générales qui parcourent l'ensemble du manuel: par son action, Sutter jette un pont entre l'histoire (la Californie à l'état encore «sauvage»), l'actualité (la région devient «civilisée» et riche) et la Suisse (ouverture du pays vers cet autre lui-même que sont malheureusement devenus les Etats-Unis). De plus, il présente, au niveau figuratif du récit, les forces s'opposant à l'action de Sutter comme des éléments qu'il n'est pas possible de maîtriser; victime d'une puissance qui le dépasse, l'aventurier avide d'argent est peu à peu amené à assumer le rôle du héros. La valorisation négative des forces faisant obstacle à l'action de Sutter a pour corollaire, par contraste, une valorisation positive de son entreprise. La motivation du récit, constituée par la simple recherche de la richesse, d'amorale devient parfaitement morale: on s'imagine l'importance que peut prendre un tel modèle dans le contexte de l'éducation helvétique...

2.2. En R. D. A.

Des quatre isotopies qui traversent les textes apparemment fragmentés et hétérogènes du manuel helvète, les textes de la méthode est-allemande n'en retiennent qu'une: l'organisation de la vie contemporaine. A la différence du manuel suisse, la structure syntagmatique de ces textes les enchaînent les uns aux autres en racontant les étapes d'un voyage d'un groupe français en RDA et de son retour en France: ce faisant, l'isotopie géographique est rétablie, mais avec un impact narratif tout à fait différent: pas de description de lieux isolés, pris pour eux-mêmes, mais une confrontation entre deux acteurs, la France et la RDA, une confrontation qui finit par devenir une comparaison entre deux systèmes sociaux différents. Dans cette rencontre sur le plan social, les individualités ayant

une existence d'ordre historique n'apparaissent que de manière très épisodique: ce sont Diderot, situé dans le mouvement qui conduit à la Révolution française, Joliot-Curie et quelques écrivains cités au passage dont Brecht. La dimension historique est à peine représentée si ce n'est dans quelques allusions à la reconstruction de Berlin-Est depuis 1945[7], aux événements de la Commune et à la guerre du Vietnam. L'isotopie relève d'ailleurs dans ce cas davantage de la politique que de l'histoire.

Si l'on fait exception des gommages, des blancs vis-à-vis du référent qui représentent le phénomène sémantique le plus frappant du manuel est-allemand – par exemple, dans le tableau consacré à la presse en France ne sont cités que l'*Humanité*, l'*Humanité-Dimanche*, *Antoinette* (édité par la CGT), *Heures Claires* (UFF) et *Avant-Garde* (Jeunesse Communiste) –, l'intérêt sémiotique de *Bonjour les amis* se situe au niveau de l'énonciation[8]. La forme dialoguée des premières leçons attribue aux protagonistes fictifs de la rencontre les opinions respectives exprimées sur le système social français et sur celui de l'Allemagne de l'Est. Ainsi, dans le texte consacré à la visite d'une «école élargie», les problèmes de l'emploi rencontrés par les jeunes Français s'expriment au travers des exemples personnels cités par les visiteurs: grâce à la forme dialoguée, il y a coïncidence entre le *je* sujet grammatical des énoncés et le sujet de l'énonciation qui recouvre l'auteur du manuel. La critique semble venir de l'intérieur. En revanche en passant des problèmes des loisirs à celui des vacances, on glisse de la forme dialoguée à une forme descriptive où le «locuteur» n'est plus le visiteur français, mais le rédacteur du manuel. Cependant, basée sur l'ambiguïté planant sur le *ils* (les jeunes Français) sujet des énoncés de ce texte descriptif, l'illusion subsiste que ce sont les visiteurs français qui sont les émetteurs de ces énoncés et qui représentent par conséquent le sujet de l'énonciation. Le processus s'accentue encore dans le texte suivant dont le thème est le port de Marseille. Les protagonistes des conflits sociaux qui y sont narrés ne sont plus de jeunes Français que l'on pourrait confondre avec les Français invités en RDA, mais la bourgeoisie et les dockers. Insensiblement, par un processus de «dépersonnalisation» du sujet des énoncés, le sujet de l'énonciation apparaît dans sa force affirmative, assumant directement à l'égard du contenu du texte, comme cela se passe dans les autres

7 Le mur séparant les deux parties de Berlin devient «la frontière d'Etat qui, depuis le 13 août 1961, protège notre œuvre de construction socialiste» (p. 37)!

8 Sur la distinction entre énoncé, phrase réalisée dans le texte, et énonciation, acte de production de cette phrase, cf. par exemple Dubois, Jean (1969): «Enoncé et énonciation», *Langages 13*, 100–110.

manuels analysés, l'orientation commandée par l'institution dont il dépend. Sans doute n'est-ce pas un hasard si c'est dans ce contexte énonciatif «désincarné» que se situe le texte très partial consacré à la presse française!

On remarquera enfin que les héros du manuel est-allemand ne sont pas en butte, dans leurs actions, à des forces insurmontables comme c'est le cas dans les textes suisses. L'action, au lieu d'être provoquée par une cause extérieure, est toujours orientée vers un but. L'action reçoit donc sa motivation et sa valorisation positive non plus des hasards de l'histoire, mais de ce producteur de sens qu'est la téléologie marxiste.

2.3. A Bornéo

Le manuel malais est également centré sur l'actualité et sur le monde contemporain. La dimension historique en est totalement absente. Mais les textes portent moins sur des problèmes d'organisation sociale que sur une série d'occupations qui définiraient le mode de vie d'un intellectuel bourgeois en Occident: voyages, camping, musique, photographie, sports divers, chasse, lecture, écriture de lettres, peinture, cinéma, collection d'antiquités, amitiés, habillement et naturellement enseignement. Quelques aspects de la vie contemporaine sont tout de même posés sous leur angle problématique; de manière significative, ces thèmes sont centrés sur les acquis de la technique (électricité, voiture, etc.), sur la position sociale de la femme et sur la place de l'héritage culturel malais dans une société dite «moderne». Si le problème du contact de la culture indigène avec la culture occidentale est donc bien effleuré, en revanche la suprématie de cette dernière n'est jamais mise en doute et les survivances de la civilisation malaise ne prennent finalement de valeur qu'en tant qu'attraction touristique[9].

Quant à l'homme, il n'apparaît plus sous le vêtement d'un personnage à caractère historique, mais dans une série de descriptions de ses défauts ou qualités d'ordre moral (l'égoïsme, la peur, la flatterie, la grossièreté, l'intelligence du génie, l'humour). Ces descriptions sont complétées par la narration de quelques aventures purement individuelles où le courage, l'amitié ou un simple renversement du sort parviennent à sauver le protagoniste de l'histoire et à le libérer d'une situation difficile. Elles trouvent leur achèvement dans un portrait de l'élève idéal dont le but doit

9 Le manuel malais est même imprégné à tel point du modèle occidental qu'il réussit à offrir aux écoliers malais vivant sous un climat exclusivement tropical une description de la nudité et des glaces de l'hiver (p. 135s.)!

être le développement, en harmonie avec son milieu scolaire, de sa propre individualité. L'amitié et l'entraide sont donc en définitive subordonnées à l'épanouissement de la personne et de l'individu. A la solidarité communautaire qui caractérise la société indigène et en particulier le village iban et que vit l'élève de Sarawak avant son entrée à l'école, le manuel scolaire oppose une conception purement individualiste de l'homme[10].

Mais c'est à nouveau sur le plan de l'énonciation que le manuel malais présente l'un des phénomènes sémiotiques les plus intéressants. Les titres de ses textes font un recours très large à la 1ère ou à la 2ème personne du singulier ou du pluriel (*I, we, you*). Les titres formulés à la 2ème personne sont en général présentés comme une consigne ou une invitation à aborder un certain sujet. C'est ainsi l'auteur du livre, émetteur de la consigne, qui mandate le lecteur d'écrire le texte qu'introduit le titre et qu'il a en réalité lui-même rédigé. L'énonciation du texte, que celui-ci soit écrit à la 1ère personne ou à l'aide d'une 3ème personne descriptrice, est alors assumée par l'élève. Dans les textes introduits par un titre énoncé à la 1ère personne, le processus est simplifié dans la mesure où le mandat donné au lecteur par l'auteur du manuel est implicite: l'identification entre le sujet de l'énoncé-titre (l'élève) et le sujet réel de son énonciation (l'auteur) est immédiate et se poursuit tout au long du texte. Cette identification constitue le moyen le plus subtil pour forcer l'élève encore imprégné de la culture aborigène à s'identifier aux différents idéaux d'obédience purement occidentale présentés par ces textes.

3. *Etude de trois textes*

L'analyse comparée des trois textes choisis dans les manuels qui viennent d'être très brièvement étudiés prendra en considération quatre aspects de leur structure syntaxique et sémantique: tout d'abord le support syntaxique de leur déroulement narratif, puis quelques-unes des valeurs sémantiques investies dans les protagonistes du déroulement de l'action, ensuite le rapport institué entre le mode de leur énoncé et celui de leur énonciation, enfin, passant du fonctionnement interne du texte à son conditionnement externe, nous examinerons le problème de l'institution qui le produit et celui de son destinataire, l'élève.

10 Les textes consacrés au problème de l'euthanasie et à celui de la peine de mort (pp. 19ss. et 41s.) sont tout entiers axés sur le problème de la survie de l'individu. Sur la solidarité régnant dans le *longhouse* (village) et dans la famille ibans, cf. FREEMAN, DEREK (1970): *Report on the Iban*, London, Athlone Press, p. 108ss.

3.1. Le déroulement narratif

L'outil le plus adapté pour décrire la structure syntaxique de surface des textes analysés est fourni par la notion d'«action» ou de «fonction» telle qu'elle est élaborée par PROPP[11]. L'embarquement dans un avion, quels que soient les «personnages» qui en sont les protagonistes, implique en effet une séquence d'actions qui sont toujours identiques et que l'on retrouve naturellement dans les trois textes étudiés. Ces fonctions sont les suivantes: 1. arrivée à l'aéroport, 2. enregistrement des bagages, 3. confirmation des billets et distribution des cartes d'embarquement, 4. contrôle des passeports, 5. appel à la porte d'embarquement, 6. souhait de bienvenue à bord de l'avion, 7. décollage de l'avion, 8. vue sur le pays que l'on vient de quitter. D'un texte à l'autre, les différences sont minimes: le texte A intègre encore à cette séquence le transport en bus à l'aéroport et celui de l'aéroport vers l'avion. Dans le texte B, les fonctions 2. et 3. sont inversées. Dans le texte C, le contrôle des passeports (4.) est omis, mais cette lacune s'explique par le fait que le protagoniste de l'action se trouve en transit.

Si l'on analyse ces fonctions sous la forme de l'énoncé narratif le plus simple (EN = F(A), selon GREIMAS[12], où EN est l'énoncé narratif, F désigne le faire en tant que fonction et A le sujet du faire comme actant), on constate que la position actantielle A n'est pas occupée, pour toutes les fonctions que l'on vient de définir, par le même acteur[13]. Pour les fonctions 1. et 8., c'est le voyageur qui est le sujet, pour les fonction 2. à 7., c'est l'administration de l'aéroport, incarnée par une hôtesse, un douanier, le pilote de l'avion ou une voix de haut-parleur, qui occupe cette position actantielle. Cette première constatation révèle donc la présence de deux sujets qui se trouvent affrontés l'un à l'autre: le passager et le détenteur de ce que l'on pourrait appeler le «pouvoir aérien». Mais le passager, comme actant, n'est pas absent des fonctions 2. à 7.; ces fonctions doivent en réalité être intégrées à des énoncés narratifs qui ont une double position actantielle: EN = F(A_1, A_2), où chaque position est occupée par un sujet, ce qui revient à écrire: EN = F(S_1, S_2)[14]. Tout se

11 PROPP, Vladimir J. (1966; éd. or.: 1927): *Morfologia della fiaba*. Torino, Einaudi, p. 26ss.

12 GREIMAS, Algirdas J. (1970): *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris, Le Seuil, p. 168.

13 Sur la distinction entre «actant» et «acteur», voir GREIMAS, Algirdas J. (1973): «Les actants, les acteurs et les figures», in Claude CHABROL (éd.): *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris, Larousse, 161–176.

14 Sur cette formulation de l'énoncé narratif, voir GREIMAS, Algirdas J. (1976): «Préface (les acquis et les projets)», in Joseph COURTÉS, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris, Hachette, 5–25 (p. 7).

passe comme si, après que S_1 a été mis en présence de S_2 par la fonction 1., S_2 conférait à S_1, par l'intermédiaire de toute une série d'étapes, le pouvoir de se déplacer en avion. On le voit, dans les énoncés narratifs 2. à 7., S_2 donne à S_1, par étapes successives, un objet de valeur qui correspond au pouvoir de voyager. La formalisation pourrait en être: $S_2 \rightarrow (S_2 \cap 0 \cap S_1)$; le transfert de l'objet de valeur, dont S_2 reste le détenteur, a donc lieu selon le mode de l'attribution[15].

Du point de vue narratif, la structure syntaxique des textes analysés est très simple. On part d'un énoncé d'état: S_1 est à l'aéroport, puis, par l'intermédiaire d'une série d'énoncés de transfert, le pouvoir de voyager est conféré à S_1 par S_2; cela aboutit à un second énoncé d'état: S_1 vole. La transformation narrative opérée par le texte est fort simple: d'une conjonction initiale du voyageur avec son pays d'origine, elle aboutit à une disjonction exprimée figurativement par le fait que le voyageur contemple son pays depuis le ciel.

3.2. Aspects sémantiques

Si l'analyse syntaxique révèle un parallélisme frappant entre les trois textes soumis à l'examen, l'étude sémantique en revanche commence à mettre à jour les différences.

Examinons tout d'abord les qualités de/des acteurs occupant la position actantielle S_1. L'image qui sert d'en-tête au texte helvétique montre que cet acteur est un jeune homme d'un âge légèrement plus élevé que celui des élèves auxquels le manuel est destiné[16]; rien de plus n'est indiqué à ce sujet. Par contre, le texte allemand attache beaucoup d'importance à la caractérisation des acteurs – ils sont quatre – assumant S_1: ce sont un ouvrier travaillant chez Renault, un journaliste, un étudiant en lettres et une enseignante de mathématiques; ils forment un groupe et le dessin qui accompagne la deuxième partie du texte les désigne comme des jeunes gens et filles dans la vingtaine. Avec le texte malais, on pénètre dans un milieu d'un âge plus élevé: l'expérience de vol qu'avoue avoir le protagoniste du voyage le définit non seulement comme un homme d'un certain âge, mais aussi comme quelqu'un qui possède certains

15 Sur les différentes possibilités de transfert d'objets de valeur et sur leur expression formalisée, cf. GREIMAS, Algirdas J. (1973): «Un problème de sémiotique narrative: les objets de valeur», *Langages 31*, 13–35, avec les remarques que nous avons formulées dans (1977): «La légende du Cyclope dans le folklore européen et extra-européen: un jeu de transformations narratives», *Etudes de Lettres III 10*, 45–79 (p. 69).

16 Le coup d'oeil que le jeune homme représenté sur l'illustration accompagnant le texte jette au lecteur-élève et le signe de la main qu'il lui adresse en s'embarquant dans l'avion vaudraient d'ailleurs à eux seuls toute une étude sémiotique.

moyens financiers. Dans un pays du Tiers-Monde, le voyage en avion, surtout sur le plan international, est réservé à une catégorie privilégiée d'hommes d'affaires ou de riches fonctionnaires. Le protagoniste du voyage en est d'ailleurs conscient qui affirme: «I was going to join the growing number of people privileged to travel by jet plane».

Face à un S_1 qui est tout à fait anthropomorphique, S_2 trouve son incarnation dans une institution qui, au niveau du texte, s'exprime par la présence d'un guichet (fonctions 2., 3. et 4., on ne dit en général pas qui se trouve derrière ces guichets), un haut-parleur (fonction 5.), voire une hôtesse (fonction 6.). Seul le texte B confronte directement, dans les fonctions 2. et 3., S_1 à un S_2 personnifié. Dans les trois textes, l'hôtesse de l'air est caractérisée par sa courtoisie; l'ensemble des valeurs sémantiques dont sont pourvus les acteurs assumant le rôle de S_2 appartient aux *topoi* constituant l'image courante que se fait le public du monde de l'air.

En revanche, dans les variations caractérisant les protagonistes qui jouent la part de S_1 se dessine déjà l'une des différences fondamentales qui opposent le texte B aux textes A et C. Les textes A et C, tout en se différenciant entre eux par le fait que le premier reste cantonné dans le monde de l'adolescence, ont ceci de commun que leur «héros» est un individu à peine caractérisé; le texte B au contraire présente un groupe dont les membres remplissent une fonction sociale parfaitement définie. Cette opposition se retrouve sur le plan de la motivation de l'action.

Dans le texte suisse, le protagoniste du vol en avion a gagné son voyage en remportant un concours organisé par une revue hebdomadaire à grand tirage (*L'Illustré*). Etant donné que son succès intervient après plusieurs tentatives infructueuses, il l'attribue à la chance. Les quatre Français qui, dans le texte est-allemand, s'envolent pour Berlin considèrent également leur voyage comme une chance; ce voyage a été organisé par l'*Association France-RDA*, mais on ne dit pas selon quels critères les quatre jeunes élus ont été choisis. Quant à l'homme d'affaires qui, dans le texte malais, s'envole de Singapour à Madras, il n'indique pas les raisons de son voyage à l'étranger. On peut simplement supposer que des raisons d'affaires motivent son déplacement.

Contrairement à ce qui se passe dans un récit du type du conte ou du mythe[17], la séquence d'événements dont le héros est l'acteur n'est pas engagée par un énoncé narratif du vouloir. C'est une force impersonnelle et supérieure – GREIMAS utiliserait à son sujet le terme de «destinateur»

17 Cf. à ce sujet les remarques faites dans l'article cité n. 15, p. 54ss.

– qui confère au «héros» la compétence d'être affronté au pouvoir que détient la compagnie aérienne. Cette force n'est pas indifférente du point de vue sémantique; elle joue le rôle de ce que l'on appelle un «embrayeur» d'isotopie, c'est-à-dire qu'elle définit l'un des plans sémantiques sur lesquels va se dérouler l'ensemble de chaque récit[18]. *L'Illustré* qui donne au protagoniste du récit A son billet de vol pour l'Afrique du Sud est un hebdomadaire on ne peut plus helvétique. Or tout au long du récit, la propreté de l'aéroport où s'embarque le protagoniste du voyage (Kloten), la compagnie aérienne utilisée (*Swissair*), la vue sur le Lac de Zurich pendant l'envol, l'adieu au «schönes Schweizerland» donnent à la réalité sémantique du texte une coloration tout à fait suisse. Dans le texte B au contraire, la dualité impliquée dans l'essence même de l'*Association France-RDA* qui envoie le groupe français à Berlin-Est est initiatrice de la dualité nationale qui parcourt tout le texte, sinon tout le manuel. On parle des différents aéroports de Paris, mais la compagnie d'aviation empruntée par les jeunes Français pour se rendre à Berlin est polonaise; quant au paysage découvert de l'avion, il ne comporte, lui, aucune connotation d'ordre national. L'isotopie nationale du texte C est encore beaucoup plus neutre. L'équilibre y est maintenu entre les rôles joués par les compagnies nationale et étrangère, respectivement *Malaysia Singapore Airways* et *Air India*, et ce qui est mis en relief dans la description de l'aéroport de Singapour, ce sont avant tout ses connotations internationales. L'absence dans ce texte de destinateur explicite du voyage pouvant servir d'embrayeur d'isotopie joue sans doute un certain rôle dans cette absence de marque d'ordre national. Ce qui frappe en tout cas dans la configuration sémantique du texte malais, c'est la présence d'un univers fait de modernité où l'identité nationale, comme dans le domaine des affaires, a fort peu d'importance.

Voici donc définie, à partir d'une remarque d'ordre syntaxique, l'une des isotopies constitutives de la structure sémantique des textes étudiés; elle s'articule sur l'axe sémantique national-international (multinational?) avec une progression d'un pôle vers l'autre en passant du texte A au texte C.

Du point de vue de l'analyse sémantique, les remarques pourraient être encore nombreuses. Relevons simplement à titre d'exemple que le monde de l'aéroport comme acteur réalise un rôle thématique essentiel[19]. Pour résumer le plus possible, disons que l'aspect simplement effi-

18 Sur ces termes, cf. HAMON, Philippe (1974): «Analyse du récit: éléments pour un lexique», *Le Français moderne* 42, 133–154.

19 A propos de ce terme, cf. GREIMAS, *art. cit.* n. 13, p. 171ss.

cace des aéroports décrits dans les textes A et B se métamorphose dans le texte C en un ensemble de valeurs qui constituent un microcosme touchant au fantastique: la modernité des bâtiments de l'aéroport, l'activité grouillante d'un public international, le son feutré de la voix émanant des haut-parleurs, l'harmonie discrète de la décoration et l'aspect diffus de la lumière de l'avion, son luxe et sa vitesse, le confort de ses sièges, enfin la douceur du vol et l'absence de bruit définissent une configuration qui justifie l'émotion intense ressentie par le privilégié ayant accès à ce monde particulier. Point n'est besoin de s'étendre sur le rôle qu'une représentation quasi magique de l'apport de l'Occident peut exercer sur les jeunes lecteurs d'un pays du Tiers-Monde.

3.3. Enoncé/énonciation

Mais c'est sur le plan de l'énoncé/énonciation que les différences séparant les trois textes étudiés se dessinent avec le plus de précision.

Le texte suisse se présente sous la forme d'une lettre. Le voyage en avion raconté est donc attribué au scripteur de la lettre, au «narrateur», pour reprendre la terminologie de GENETTE[20]. Cela signifie non seulement que l'acteur du voyage revêt la forme linguistique du *je*, mais surtout qu'il s'adresse à un «narrataire», à un *tu* qui est l'un des amis du *je*. Ce *tu* est étonamment absent du texte: on le trouve uniquement dans l'introduction de la lettre et dans les salutations qui la terminent. En introduisant son récit par la phrase «Denke nur: Ich habe... einen Flug nach Johannesburg gewonnen», le *je* demande simplement au *tu* de se mettre dans sa propre situation. Il n'y a pas de dialogue réel; le *je* ne fait appel au *tu* que dans la mesure où le *tu* lui permet de revivre sa propre expérience. Cette absence de dialogue prend toute son importance sur le plan de l'énonciation.

En effet, si le *je* est le sujet réel des énoncés du texte, il n'est dans l'énonciation qu'un sujet fictif, ce qui correspond à la qualité même du narrateur. Le *Reinhard* dont il signe sa lettre n'a jamais existé. Le sujet réel de l'énonciation, ce sont les auteurs du manuel. De même, le *tu*, *Rudi*, auquel le *je* raconte son voyage, n'a aucune existence sur le plan de l'énonciation. Le destinataire de la lettre, c'est en réalité l'élève qui utilise le manuel. La fiction du *je/tu* renvoie donc à une situation réelle d'«allocution»; elle permet aux auteurs du livre, les «allocuteurs», de

20 GENETTE, Gérard (1972): *Figures III*. Paris, Le Seuil, pp. 225ss. et 265ss., ainsi que PRINCE, G. (1973): «Introduction à l'étude du narrataire», *Poétique 14*, 178–196; voir encore maintenant GREIMAS, Algirdas J. et Joseph COURTES, (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, Hachette, pp. 94ss., 125ss. et 242.

communiquer avec les élèves, les «allocutés»[21]. Mais à cause du poids assumé par le *je*, cette communication fonctionne dans un sens seulement; elle va de l'allocuteur à l'allocuté, sans retour possible. Cette unilatéralité est en accord parfait, nous le verrons, avec la conception pédagogique qui sous-tend l'enseignement en Suisse romande: les élèves sont les simples réceptacles de la parole du maître, ce maître qui ne fait qu'actualiser dans chaque classe le rôle d'allocuteur tenu par le rédacteur du manuel. On notera de plus que les qualités figuratives investies dans le *je* sujet de l'énoncé permet aussi à l'élève de s'identifier d'autant plus facilement avec le protagoniste fictif du vol: en effet, en tant que jeune homme, l'acteur assumant la position actantielle de S_1 est l'égal du jeune élève allocuté dans le texte. Cette identité sémantique établit un lien très important entre le plan de l'énoncé et celui de l'énonciation.

Dans un domaine différent, il faut encore relever dans le texte A un passage progressif du *je* au *nous*. Le premier *nous* intervient quand l'auteur de la lettre affirme que la sécurité technique d'un avion moderne rend la peur du vol superflue. Qui est associé au *je* dans ce *nous*? Ce *nous* comprend-il *je* et *d'autres* ou *je* et *tu*[22]? La suite du texte montre que ce *nous* inclut *je* et les autres passagers qui embarquent sur le même avion. Mais la manière dont le *nous* intervient incline à penser que ces autres passagers comprennent aussi le *tu*, c'est-à-dire, sur le plan de l'énonciation, l'allocuté qui est finalement invité à partager plus directement l'expérience vécue par le *je*. L'ambiguïté planant sur l'identité du *nous* présent dans le texte A permet donc d'associer plus étroitement le *tu* renvoyant à l'allocuté au *je* dont se sert l'allocuteur. La fonction pédagogique de cette association est évidente: elle pousse l'élève à assumer comme sien l'idéal exposé par l'auteur.

21 Sur ces termes, cf. BENVENISTE, Emile (1966): *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, p. 252s. Quant à lui, BARTHES, Roland (1966): «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications 8*, 1–27 (p. 16ss.; repris dans (1977): *Poétique du récit*. Paris, Le Seuil, p. 38ss.), utilise les termes de «donateur» et de «destinataire», et TODOROV, Tzvetan (1970): «Problèmes de l'énonciation», *Langages 17*, 3–11 (p. 4), préfère ceux de «locuteur» et de «allocutaire».
Dans (1974): *Problèmes de linguistique générale II*. Paris, Gallimard, p. 85, Emile BENVENISTE montre que cette relation duelle est l'un des fondements de l'énonciation.
Sur les problèmes de l'énonciation en général, voir MAINGUENEAU, Dominique (1976): *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette, p. 99ss., et ADAM, Jean-Michel et Jean-Pierre GOLDENSTEIN (1976): *Linguistique et discours littéraire*. Paris, Larousse, p. 294ss.

22 Sur cette analyse du *nous*, cf. LAFONT, Robert et Françoise GARDES-MADRAY (1976): *Introduction à l'analyse textuelle*. Paris, Larousse, p. 94s.

Sur le plan des énoncés, le texte B institue entre le *je* et le *tu* une véritable communication puisque ce texte est présenté sous la forme d'un dialogue. Pas de problème ici: le *nous*, souvent employé, renvoie à un *je* + *tu* (ou *vous* étant donné qu'il s'agit d'un *tu* qui recouvre trois acteurs). Les relations entre *je* et *tu* qu'institue ce dialogue sont complètement différentes de celles mises en place par la lettre du texte A. Le dialogue permet une certaine mobilité du *je* assumé à tour de rôle, au niveau des énoncés, par l'un des quatre participants au voyage, quand il n'est pas l'un des représentants de l'administration de l'aéroport (hôtesse, employé de l'enregistrement des bagages, etc.). Et surtout, la répartition du *je/nous* entre plusieurs acteurs permet à ce *je/nous* une certaine réflexion sur lui-même: le groupe envoyé à Berlin par l'*Association France-RDA* n'a pas été formé au hasard. Sa composition, qui réunit les représentants de plusieurs professions, a une finalité précise et avouée: une meilleure connaissance du pays à découvrir. Un *je* unique est, naturellement, aussi capable de réflexion sur lui-même; mais la multiplicité des *je* du texte B est là pour instituer une lecture plurielle de la RDA qui sera abordée selon des points de vue différents. De plus, la forme dialoguée engage à l'intérieur du groupe français le processus qui se poursuivra dans les textes successifs, à l'intérieur des groupes allemands rencontrés: le contact et la perspective multiples ne seront pas à sens unique, mais ils seront aussi valables pour les Allemands vis-à-vis de la France.

Mais l'impact de la multiplicité du *je* du texte B se marque surtout sur le plan de l'énonciation. Il est évident que dans ce texte aussi, le *je* et le *tu*, en dépit de leur pluralité, sont purement fictifs. Toutefois la dissémination du *je/tu* entre quatre personnes empêche l'institution d'une relation unilatérale entre un *je* allocuteur-auteur du manuel et un *tu* allocuté-élève. Le jeu d'identification avec le *je* et le *tu* est beaucoup plus complexe que dans le texte A. Dans ce dernier, même si une identification du *je* avec le destinataire-élève est possible grâce aux qualités sémantiques dont est pourvu ce *je*, elle est secondaire à l'égard de celle qui est instituée avec l'auteur du manuel. En revanche, dans le dialogue est-allemand, on ne sait plus où se cache exactement l'auteur du livre. Cet effacement de l'auteur permet au destinataire du texte, à l'élève, de s'identifier tout à tour avec les différents *je* ou *tu* en acte dans le dialogue. Au gré du jeu des identifications multiples qu'il permet avec les élèves, le texte B peut déboucher sur une discussion à l'intérieur du groupe-classe, ce qui n'était pas possible dans le texte A. Donc, si le manuel est-allemand est unilatéral dans son contenu et s'il le devient dans son énonciation avec les derniers textes, il donne l'espace, au moins partiellement,

à un mode de communication où l'enseignant n'est plus celui qui peut assumer la fonction de l'auteur du manuel et asséner à ses ouailles sa vérité, mais où cette vérité est partagée entre les élèves. En dépit de lacunes qui touchent essentiellement les aspects sémantiques du livre, cette forme est certainement plus apte à susciter de la part du destinataire du texte la critique vis-à-vis de son contenu.

Certains des phénomènes d'énonciation caractéristiques du volume malais ont déjà été relevés. Dans le texte C, l'actant sujet S_1 de toutes les fonctions composant l'armature du récit est, avec plus de régularité encore que dans le texte suisse, assumé par un *je* unique. Dans un seul cas, ce *je* associe en un *nous* les passagers qui vont s'embarquer sur le Boeing 707 en partance pour Madras: il s'agit de décrire le mélange d'excitation et de joie ressenti au moment de l'embarquement, c'est-à-dire dans la phase finale du rite de passage que représente le premier voyage en jet. Notons à ce propos que ce *je* intervient une première fois pour décrire l'excitation des Indiens qui l'entourent et pour l'attribuer au fait qu'il s'agit de leur premier vol. Le phénomène de projection d'un sentiment personnel est dans ce cas explicité. Quoi qu'il en soit, il n'y a rien d'étonnant au fait que le *je* s'élargisse en un *nous* dans les moments où l'émotion exprimée est la plus intense; ce débordement est le signe même de la charge émotive contenue dans le *je*.

Ceci pour l'énoncé. En ce qui concerne l'énonciation, le *je* sujet des énoncés narratifs, c'est-à-dire le narrateur, est à première vue directement identifiable avec l'auteur du manuel, avec l'allocuteur. L'identification est d'autant plus immédiate que l'acteur assumant le *je* est un adulte qui jouit, comme c'est le cas sans doute du rédacteur du volume, d'une situation privilégiée dans le pays en voie de développement qu'est la Malaisie. Mais il y a davantage: le texte C représente précisément l'un des cas où la communication entre l'allocuteur du texte et son allocuté, c'est-à-dire entre l'auteur et l'élève, est médiatisée par un titre en forme de consigne. Le titre, en utilisant une forme de l'impératif («narrate your experience») transmet un ordre de l'allocuteur du manuel à son allocuté[23]. Par le contenu de cet énoncé, l'auteur demande à l'élève de raconter l'expérience d'un voyage motorisé. Le récit qui suit n'est donc plus seulement celui de l'auteur, mais aussi celui de l'écolier. Dans le *je* des énoncés de ce récit, les deux protagonistes du processus d'énonciation, allocuteur et allocuté, viennent se confondre.

23 Benveniste, *loc. cit.* n. 21, rappelle que l'ordre ou l'intimation est l'une des fonctions syntaxiques essentielles parmi celles qui font référence à l'énonciation.

Dans les textes A et B, l'actant assumant la position actantielle de S_1, le narrateur, était pourvu de qualités l'assimilant à l'allocuté-élève. Dans le texte C au contraire, l'acteur qui s'exprime grammaticalement par *je* et qui assume le rôle de l'actant S_1 est investi de traits sémantiques qui l'associent à l'allocuteur-auteur du texte. Le processus d'identification de l'allocuté-élève avec le narrateur, puis avec l'allocuteur, rendu nécessaire dans un manuel où l'on vise à l'assimilation par l'élève des valeurs mises en jeu dans le récit par son auteur, s'accomplit de manière diamétralement opposée. Dans les textes suisse et est-allemand, il y a identification par le fait que le narrateur est porteur des qualités caractérisant l'élève qui est allocuté dans l'énonciation: l'élève peut ainsi sans peine prendre la position syntaxique occupé par le *je* qui incarne S_1 au niveau de surface. En revanche dans le texte C où l'acteur occupant la position S_1 est investi des traits sémantiques d'un adulte, ce transfert direct de l'allocuté de l'énonciation au sujet de l'énoncé (narrateur) n'est pas possible. L'injonction que contient le titre du texte accomplit alors ce tour de passe-passe qui consiste à identifier grammaticalement et non plus sémantiquement le destinataire de l'énonciation au sujet de l'énoncé. C'est par cette injonction que l'allocuté-élève peut prendre la place du narrateur et, par-delà le narrateur, assimiler les valeurs mises en acte par l'allocuteur-auteur. Mais dans ce processus violence est faite à la qualité adolescente de l'élève qui est contraint de s'associer des valeurs purement adultes. Sous l'angle de la directivité, le texte malais emporte donc la palme devant le récit helvétique, laissant le dialogue est-allemand loin derrière[24].

3.4. Pragmatique

Jusqu'ici nous avons seulement employé, à propos du sujet de l'énonciation des textes analysés, les termes d'«allocuteur» ou d'«auteur» du récit. Nous avons encore remarqué que l'enseignant était là quant à lui pour établir concrètement, dans chaque classe, la communication entre le donateur du livre, l'allocuteur-auteur, et son destinataire, l'allocuté-élève. Mais l'«actant» de l'énonciation que nous appelons «donateur» ou «allocuteur» n'est pas uniquement composé des «acteurs» auteur et enseignant. Il est évident que l'auteur n'a pas accompli seul son travail

24 On relèvera encore à propos du texte C que le protagoniste du voyage ne décrit pas seulement les actions dans lesquelles il est engagé, mais qu'il mentionne dans chaque cas les sentiments qu'elles suscitent en lui; il y a là une espèce d'isotopie dont le statut narratif n'a jamais été défini de manière précise.

de production, mais que, dans le cas de la rédaction de manuels scolaires, il a été mandaté par une institution officielle d'écrire les textes que nous avons étudiés. Etant donné le rôle de reproduction des structures sociales en place qu'assume tout système scolaire[25], l'institution scolaire peut être considérée comme le dépositaire des valeurs constitutives de cette société. A son égard, l'auteur du manuel scolaire a seulement la fonction de moyen de communication de ces valeurs; il a pour adjoint l'enseignant qui les diffuse auprès de leurs destinataires, les élèves. On peut donc dire, très schématiquement, que sous le terme de «allocuteur» se cache une institution organisée hiérarchiquement en quatre instances: a. la réalité sociale, b. son système scolaire, c. l'auteur du texte scolaire, d. l'enseignant.

Cette constatation implique deux conséquences différentes. Tout d'abord, du point de vue de la sémiotique du texte, cela signifie que les valeurs investies dans l'actant «destinateur» que GREIMAS reprend à PROPP pour l'intégrer à sa structure actantielle[26] dépassent le microcosme actualisé par le récit; les acteurs assumant cette position actantielle n'ont pas seulement une réalité narrative, mais ils ont une existence dans le domaine du référent. L'analyse de l'énoncé renvoie donc automatiquement à celle de l'énonciation et il est vain de vouloir étudier un récit sans prendre en considération sa composante pragmatique[27]. Dans le texte suisse, le destinateur purement narratif qui «fait faire», qui engage l'action de S_1, c'est l'organisation du concours de *L'Illustré*; dans le texte est-allemand, ce destinateur est représenté par l'*Association France-RDA* et nous avons vu que ce destinateur est pratiquement absent du texte malais. Mais ces destinateurs narratifs n'auraient aucune épaisseur s'ils n'étaient pas soutenus, dans l'univers extérieur où a été produit le texte, par l'auteur et l'institution qui le mandate. Différent du narrateur, l'actant «destinateur» a donc aussi une réalité sur le plan de l'énonciation où il vient se confondre avec l'allocuteur. Cet aspect pragmatique du destinateur greimasien a été trop souvent oublié.

25 Cf. par exemple BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, pp. 24ss. et 46ss. et BAUDELOT, Christian et Roger ESTABLET (1971): *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, p. 279ss.

26 Cf. GREIMAS, Algirdas J. (1966): *Sémantique structurale*. Paris, Larousse, p. 180, et *art. cit.* n. 14, p. 23s.

27 Pour SCHMIDT, Siegfried J. (1973): *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München, Fink Verlag, p. 15s., une théorie du texte ne peut exister sans que le processus de communication du texte y soit intégré; cette théorie inclut donc forcement en elle l'aspect pragmatique du discours.

D'autre part, en ce qui concerne le texte scolaire en général, cette organisation hiérarchique de l'institution scolaire signifie que l'allocuté-élève se trouve seul face à un allocuteur pluriel. Par le jeu des assimilations possibles avec le narrateur qui dit *je* dans le texte scolaire, l'élève est amené à accepter les valeurs transmises non seulement par l'auteur du texte, mais par l'institution scolaire et par le système social dont elle est issue et qui la soutient. Du point de vue pragmatique, les textes étudiés consistent à faire jouer à l'élève, par des moyens énonciatifs différents, l'un des rôles couramment admis par la société à laquelle il va être intégré comme adulte; ce rôle correspond à celui du praticien du voyage en avion.

Le rite de passage déjà mentionné ne se manifeste donc pas seulement sur le plan de l'énoncé, mais il imprègne tout le processus d'énonciation dans lequel l'élève est amené, par la fiction-texte, à vivre lui-même cette introduction au voyage aérien. Puisqu'il s'adresse à des adolescents, on ne parlera plus de rite de passage, mais, plus précisément, de rite d'initiation tribale[28]; les textes scolaires étudiés, tout en décrivant un rite d'initiation, font subir à leurs destinataires adolescents ce même rite d'initiation. Simplement, au lieu de se manifester au niveau somatique comme dans les sociétés dites «primitives», le rite d'initiation tribale s'effectue sur le plan intellectuel de la lecture de la narration. Tant du point de vue structural que sous l'angle fonctionnel, il maintient son identité. Aux trois phases de séparation de l'ordre ancien (enfance), de marge et d'intégration à l'ordre nouveau (âge adulte) qui constituent, selon les ethnologues, l'armature du rite d'initiation tribale, correspondent non seulement les trois étapes du départ en avion (séparation d'avec le monde terrestre, vie marginale avec son rituel particulier dans l'aéroport, intégration à l'espace aérien), mais aussi la structure tripartite du récit qui le décrit: énoncé d'état initial, énoncés de transfert avec don du pouvoir de voler, énoncé d'état attribuant une qualité nouvelle au sujet de la narration (voir p. 86). D'autre part, la fonction d'intégration de l'adolescent au monde adulte assumée par le rite d'initiation tribale correspond au but de valorisation de l'univers adulte poursuivi par l'institution scolaire dans la production des manuels destinés aux élèves. Les différences ne valent que sur le plan des moyens d'expression sémiotique. La fonction initiatique s'inscrit parfaitement dans le rôle assumé en général par l'institution scolaire qui n'a fait que remplacer dans les grou-

28 A ce sujet, voir VAN GENNEP, Arnold (1909): *Les rites de passage*, Paris, p. 95ss., et nos (1977): *Choeurs de jeunes filles en Grèce archaïque* I, Roma, Ateneo, p. 34ss.

pes humains comportant une structure sociale complexe les rites d'initiation des sociétés à structure tribale.

Quant aux caractères particuliers des systèmes sociaux constituant la dernière instance de l'allocuteur du manuel scolaire, ils se reflètent dans la manière dont le rite de passage-texte est mis en place: pour être une fois encore schématique et pour conclure, le texte helvétique, avec son protagoniste finalement unique, avec l'assimilation directe qu'il permet entre le sujet de l'énoncé et celui de l'énonciation, mais avec son expression dans les termes de l'adolescence, est significatif de la représentation purement individuelle de l'élève que l'on a en Suisse romande, de l'unilatéralité du rapport maître-élève et du souci que l'on a de maintenir l'élève dans un univers qu'on lui croit propre. Il en va pratiquement de même du texte malais qui se distingue cependant par l'effort d'assimilation des valeurs adultes: situation typique d'un pays du Tiers-Monde qui tente par tous les moyens d'intégrer ses adolescents au mode de vie occidental. En RDA au contraire, le groupe se substitue à l'individu: tentative d'établissement d'une solidarité entre jeunes appartenant à des classes sociales différentes, même si la relation entre l'institution scolaire et l'élève, aussi unilatérale que dans les autres manuels, reste caractéristique de l'empreinte staliniste marquant le système social du pays.

Collège de Béthusy
CH 1005 Lausanne

Claude Calame